

# Lässt sich ein gerne moralisierter Text auch anders lesen?

Überlegungen zu einer vielperspektivischen Bibeldidaktik<sup>1</sup>

Burkard Porzelt

Mit diesem Beitrag darf ich den Reigen der Referate zur Samariterperikope abschließen. Ihn vorzubereiten fiel mir nicht leicht. Dies lag nicht nur daran, dass kaum abzuschätzen war, welche wichtigen Erkenntnisse die vor mir Referierenden ins Feld führen würden, weshalb ich sie nicht noch einmal zu wiederholen brauche. Weit mehr Bauchschmerzen bereitete mir der Text selbst, den *Mirjam Schambeck* und *Sabine Pemsel-Maier* für diese Tagung ausgewählt hatten. Mit dem Samaritergleichnis (Lk 10,30b–35) und dem dieses rahmende Lehrgespräch (Lk 10,25–30a.36f.) haben sie eine Perikope ausgesucht, die alles andere als ein Feuerwerk an literarischen Leerstellen verspricht.<sup>2</sup> Nicht umsonst wurde das Samaritergleichnis in der jüngeren Auslegungsgeschichte kaum als eine rätselhafte Parabel kategorisiert, sondern – im Anschluss an *Adolf Jülicher* – bevorzugt als eine Beispielerzählung,<sup>3</sup> die

einen zur Identifikation einladenden Musterfall präsentiert. Bis heute wird das Gleichnis im Unterricht eingesetzt, um eine ethische Botschaft zu transportieren. Klipp und klar stellt dabei der Musterfall des Samariters vor Augen, wie man sich idealerweise zu verhalten habe, worauf sich dann gute Vorsätze formulieren lassen, deren Nichteinlösung wiederum ein schlechtes Gewissen schüren kann. Moral mit der Fliegenpatsche also, normative Heteronomie in Reinform.

## 1. Vielperspektivische Bibelarbeit: hermeneutische und didaktische Prämissen

Bevor ich die Samariterperikope genauer in den Blick nehme, will ich jene Prämissen umreißen, die mir bibelhermeneutisch und -didaktisch am Herzen liegen. Dabei will ich an das letzte Interview von *Günter Grass* anknüpfen, das dieser zehn Tage vor seinem Tod am Karfreitag 2015 gegeben hat. In diesem Gespräch, das der Zukunft des Theaters gewidmet war, erhob *Grass* massiven Einspruch gegen ihm allzu willkürlich erscheinende Inszenierungen literarischer Werke. Dies untermauernd, gab er zu bedenken:

Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002, 172–187. Dezidierten Widerspruch erfährt die Einordnung von Lk 10,30b–35 als Beispielgeschichte durch *Zimmermann* 2007 [Anm. 2], insb. 542.

- 1 Referat beim 39. Symposium der AKRK-Sektion Didaktik vom 15.–16.01.2016 in Würzburg. Der mündliche Duktus wurde beibehalten.
- 2 Dass dieser erste Eindruck täuscht und die Samariterperikope sehr wohl zentrale Informationen verschweigt, zeigt *Zimmermann, Ruben*: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter). In: *Ders.* (Hg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 538–555, 540.
- 3 Vgl. z.B. *Via, Dan Otto*: Die Gleichnisse Jesu. Ihre literarische und existenziale Dimension, München 1970, 23f.; *Theißen, Gerd/Merz, Annette*: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen 2001, 295 oder *Müller, Peter/Büttner, Gerhard/Heiligenthal, Roman* u.a.: Die



„Jeder Roman, jedes Theaterstück, jedes Gedicht – wenn sie denn gelungen sind und Substanz haben – verträgt tausend und mehr Interpretationen. Das Buch gehört mir, solange ich am Manuskript sitze. Danach ist es wie enteignet, es geht seinen eigenen Weg. Jeder Leser liest es ganz anders – aber immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird!“<sup>4</sup>

Leichthändig stellt Grass die Relationen vor Augen, die eine moderne, rezeptionsästhetisch geläuterte Hermeneutik zwischen Autor, Text und Leser gegeben sieht.<sup>5</sup> Zuerst erschafft der Autor den Text, allerdings um ihn freizulassen. Mit der Veröffentlichung nämlich verliert der Autor die Verfügungsmacht über sein Werk, dieses wiederum emanzipiert sich vom Autor. „Das Buch gehört mir, solange ich am Manuskript sitze. Danach ist es wie enteignet, es geht seinen eigenen Weg.“ Der Text gewinnt Eigenständigkeit, Autonomie sowohl gegenüber dem Autor als auch gegenüber jedem zukünftigen Leser. Niemand herrscht in dem Sinne über den Text, dass er (oder sie) ihn letztverbindlich deuten könnte. Mit der Autonomie des Textes verquickt ist dessen Polyvalenz – also Vieldeutigkeit. Als poetisches Gebilde birgt der Text ein uneinholbares Potenzial möglicher Deutungen. „Jeder Roman, jedes Theaterstück, jedes Gedicht – wenn sie denn gelungen sind und Substanz haben – verträgt tausend und mehr Interpretationen.“ Um das Sinnpotenzial des Textes zu aktivieren, bedarf es schließlich des aktiven Lesers. Mit seiner Deutung schreibt er den Text vorläufig zu Ende. Er – der Leser – ist konstitutiv für jegliches Verstehen, ohne ihn bleibt jedes poetische Werk sinnlos. „Jeder Leser liest es ganz anders – aber immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird!“

Die Eckpunkte des Verstehens – nämlich Autonomie und Polyvalenz des Werkes und Kon-

stitutivität des Lesers –, die Grass hier knapp vorstellt, gelten nicht nur für säkulare Literatur. Auch die Gottesliteratur, die für Christinnen und Christen in der einen Bibel mit ihren zwei Testamenten gipfelt, ist autonom, auch sie ist vieldeutig, auch sie braucht den aktiven Leser, um je neu zu Ende geschrieben zu werden. Biblische Texte sind kein Illustrationsmaterial für dogmatische oder ethische Eindeutigkeiten, sie sind keine ausschmückende Beigabe für satzhafte Wahrheiten. Schon in der Entstehung vielfach reinterpretiert, wurden und werden sie in ihrer bis heute währenden Wirkungsgeschichte immer wieder neu und anders gelesen und befragt, gedeutet und aktualisiert.

Die geschichtliche Dynamik, die gleichermaßen für säkulare wie für Gottesliteratur gilt, ermöglicht und erlaubt verschiedenste Lesarten. Das Sinnpotenzial eines Textes vermag unterschiedlich wachgerufen zu werden, je nachdem, wer ihn in welcher Situation liest. Literarische Texte sind somit nicht festgelegt auf eine bestimmte Leserschaft in ihrer besonderen Zeit und Kultur. Und so können eben auch die Texte der biblischen Gottesliteratur über Zeiten, Schichten, Kulturen und Räume hinweg ganz verschiedene Leser/-innen ansprechen – und von ihnen auch unterschiedlich gedeutet werden.

Wie ich aufzuzeigen suchte, realisiert sich die Auslegung poetischer Texte in einem offenen und beweglichen Prozess, der maßgeblich durch ihre Rezipienten geprägt wird. Dies aber wirft die entscheidende Frage auf, ob es trotz der unhintergehbaren Vielfalt unterschiedlicher Lesarten nicht doch bessere und schlechtere, ob es nicht verantwortete, schiefe und sogar schlichtweg falsche Interpretationen eines Textes gibt. Der Streit um die Deutung literarischer Texte lohnt nur, wenn es hinsichtlich der Angemessenheit ihrer Deutung inhaltlich etwas zu streiten gibt. Dies aber setzt voraus, dass Texte nicht als vollkommen beliebige Projektionsflächen angesehen werden dürfen. Ich jedenfalls teile die Überzeugung

4 Günter Grass. In: *Ders./Perceval, Luk: Man muss ins Herz treffen* [Interview mit *Christof Siemes*]. In: *Die Zeit* Nr. 16 vom 16.04.2015, 50f., 51.

5 Zum Folgenden vgl. *Porzelt, Burkard: Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012, 92–102.



beispielsweise von *Umberto Eco*, dass es bei aller legitimen Pluralität der Interpretationen keineswegs gleichgültig sei, wie ein Text verstanden wird. *Eco* schreibt:

„Zu sagen, daß ein Text potentiell unendlich sei, bedeutet nicht, daß jeder Interpretationsakt gerechtfertigt ist. Selbst der radikalste Dekonstruktivist akzeptiert die Vorstellung, daß es Interpretationen gibt, die völlig unannehmbar sind.“<sup>6</sup>

Auf Basis meiner hermeneutischen Überlegungen will ich nun den Bogen schlagen zur Bibeldidaktik. Zu fragen steht, was die Auseinandersetzung mit dem Buch der Bücher in pädagogischen Kontexten kann und soll. Dieser Frage voraus liegt der begründete Optimismus in die erhellende Kraft der biblischen Texte. Wer ihnen selbst nichts zutraut, der braucht sie nämlich erst gar nicht im Unterricht zu thematisieren! Die bildende Relevanz der Bibel kann ich an dieser Stelle nicht eingehender bedenken, weshalb ich auf meine Monographie verweise, in der ich mich ausführlicher mit dieser Legitimationsaufgabe beschäftige.<sup>7</sup> Mit dem *Synodenbeschluss zum „Religionsunterricht in der Schule“* traue ich den Texten der Bibel zu, die kulturgeschichtliche, die ideologiekritische und die existenzielle Selbstvergewisserung der Schüler/-innen zu befeuern.<sup>8</sup> Als Gottesliteratur konfrontiert die Bibel darüber hinaus mit der religiösen Option, das Dasein in einem göttlichen Grund und Horizont zu verorten – eine Option, die Schüler/-innen kennen und verstehen sollten um ihrer mündigen Selbstverortung und

der respektvollen Begegnung mit anderen, religiösen Menschen willen. Bei aller Bedeutung einer auf der Metaebene sich bewegenden Legitimation muss sich das Zutrauen in die erhellende Wirkmacht der Bibel letztendlich aus dem situativen Gebrauch ihrer konkreten Texte speisen. In jedem singulären Akt der Textbegegnung kann und muss sich diese erhellende Kraft neu erweisen, wovor uns nicht bange sein muss, da sich die biblischen Texte ja bereits in der Begegnung mit ungezählten Generationen als wertvolle Dialogpartner bewährt haben.<sup>9</sup>

Was aber kann, was soll die Auseinandersetzung mit dem Buch der Bücher in pädagogischen Kontexten? Zentrales Ziel des biblischen Unterrichts ist es, die Schüler/-innen in ein ernsthaftes Gespräch mit biblischen Texten zu verwickeln. Als deutungsmächtige Subjekte sollen sie befähigt werden, eigene, verantwortete Lesarten dieser Texte zu entwickeln. Dass ebendiese Lesarten keine bloßen Kopien fachtheologischer Erkenntnisse darstellen und Schüler/-innen biblische Texte – gemessen am Maßstab einer Erwachsenentheologie – „auch ‚unrichtig‘“<sup>9</sup> verstehen dürfen, liegt auf der Hand. Um aber Schüler/-innen zur eigenen, verantworteten Bibeldeutung zu befähigen, bedarf es einer Unterrichtsgestaltung, die eigene Lesarten zu artikulieren und zu inspirieren hilft.

Erster Lehrmeister jeder verantworteten Bibeldeutung ist der Text selbst mit seiner ihm eigenen Struktur, schließlich fallen „die Grenzen der Interpretation [...] zusammen mit den Rechten des Textes“<sup>10</sup>. Auf ebendiesen Konnex verwies auch *Günter Grass* im eingangs angeführten Zitat, als er in seiner Abwehr von willkürlichen Insze-

6 *Eco, Umberto*: Die Grenzen der Interpretation, München 2004, 22.

7 Vgl. *Porzelt* 2012 [Anm. 5], 47–83.

8 Vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: *Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf* u. a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123–152, insb. 135.

9 *Wegenast, Klaus/Wegenast, Philipp*: Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: *Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/Lüpke, Johannes von* u. a. (Hg.): *Menschen suchen – Zugänge finden*. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 246–263.

10 *Eco* 2004 [Anm. 6], 22.



nierungen hervorhob, dass Literatur zwar sehr unterschiedlich interpretiert werden dürfe, aber eben „immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird“<sup>11</sup>. Gleichmaßen zentral wie die Texterkundung ist der kommunikative Austausch und Austausch unterschiedlicher Lesarten, der diese Lesarten zu prüfen und zu erweitern hilft. Stichhaltig erscheinen Interpretationen nämlich erst, insofern sie kommunikelbar werden – also intersubjektiv mitteilbar und nachvollziehbar. Die demnächst erscheinende Dissertation von *Rebecca Deurer* stellt die heuristische Kraft biblischer Unterrichtsgespräche eindrucksvoll vor Augen.<sup>12</sup> Substanziell erweitert wird das Interpretationsgeschehen schließlich durch gezielt, sparsam und sinnvoll auszuwählende Medien, die intertextuelle, exegetische, wirkungsgeschichtliche und säkulare Deutehorizonte einspielen können. Ein Bibelunterricht, der Schüler/-innen ins Gespräch mit der Bibel verwickelt, um sie zu eigenen, verantworteten Deutungen zu ermuntern, kombiniert somit die fünf elementaren Vollzüge des Vernehmens und Verwickelns, des Verständigens, Vertiefens und Verstörens.

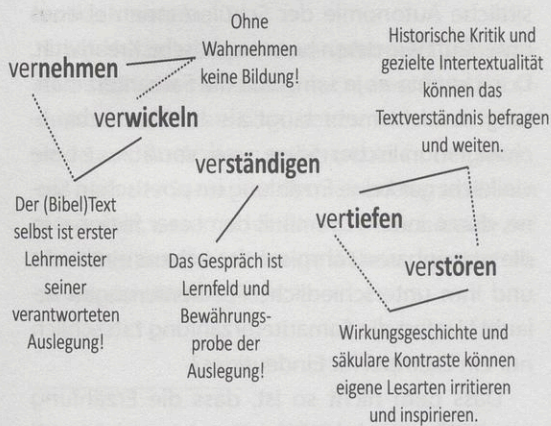


Abb. 1: Fünf elementare Vollzüge eines Bibelunterrichts, der auf die Entwicklung verantworteter Lesarten zielt.

## 2. Lk 10,25–37 – eine Einladung zu moralisierender Vereindeutigung?

Nach Konturierung meiner bibeldidaktischen Konzeption will ich mich erneut der Samariterperikope zuwenden. Sie schließt mit Jesu Imperativ „Dann geh und handle genauso!“ (Lk 10,37). Dieser eindeutige Appell – dieses „genauso“ – lässt fragen, ob die ihm vorausgehende Erzählung vom Mann, der unter die Räuber geraten ist, denn zu unterschiedlichen Entdeckungen einlädt, ob sie manche Fragen offen lässt, ob sie gar vielfältige Interpretationen wachrufen kann. Lässt sich die Botschaft der Samaritererzählung nicht einfach im glasklaren Satz zusammenfassen, dass es allen Menschen zu helfen gilt – und damit basta?

Dass es nicht weit hergeholt ist, die Samaritererzählung dergestalt zuzuspitzen, zeigt ein Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe I, den *Johannes Krug* 2002 im Loccumer Pelikan veröffentlichte.<sup>13</sup> Höchst differenziert nimmt *Krug* zunächst exegetische Befunde auf,<sup>14</sup> hermeneutisch betrachtet er Erzählungen (wie ich auch) als vieldeutige Gebilde, welche sich die Leser/-innen selbst „schöpferisch“<sup>15</sup> erschließen. Dessen ungeachtet mündet jene Unterrichtsstunde, die er beschreibt, in folgender Sequenz:

„Als Übergang [...] zu dem anschließenden Unterrichtsgespräch wird die Frage Jesu an den Gesetzeslehrer an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben: ‚Was meint ihr, wer von den Leuten war für den überfallenen Juden der Nächste?‘ Daraufhin werden die Schülerinnen und Schüler an die auf der Tafel zu lesende Ausgangsfrage verwiesen mit der Bitte zu überlegen, welche Antwort Jesus mit dem ‚Gleichnis‘ gibt. An dieser Stelle ist zu

11 Günter Grass. In: *Ders./Perceval* 2015 [Anm. 4], 51.

12 Vgl. *Deurer, Rebecca*: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen, Diss. theol. Regensburg 2015.

13 Vgl. *Krug, Johannes*: Wer ist mein Nächster? Eine Unterrichtsstunde in der OS zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter. In: *Loccumer Pelikan* 1/2002, 17–22.

14 Vgl. ebd., 17f.

15 Ebd., 18.



erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage in dem Sinne beantworten, dass für Jesus die Nächstenliebe allen Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen. Eine Antwort dieserart (die Formulierung sei den Schülerinnen und Schülern überlassen) soll das Tafelbild ergänzen [...]. Damit ist der Transfer der affektiven und kognitiven Unterrichtsintention auf das biblische ‚Gleichnis‘ vollzogen“<sup>16</sup>.

Krug Unterrichtsentwurf lässt es letztlich mit der vorgestanzten Einsicht bewenden, „dass für Jesus die Nächstenliebe allen Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen“. Bewusst verzichtet er immerhin darauf, die Aussage zur universalen Nächstenliebe in den „ethischen Appell“ umzumünzen, „einander über alle Grenzen hinweg Nächste“<sup>17</sup> zu werden. Krug überlässt es den Schülerinnen und Schülern selbst, „ob sie der Stunde diese ethische Wendung geben oder im Stillen überlegen wollen, wo sie selbst Samariter werden [...] können“<sup>18</sup>.

Solche Zurückhaltung, solcher Takt ist einem zweiten Unterrichtsentwurf fremd, der sich an Schüler/-innen der Primarstufe richtet. Fast 30 Jahre nach der Erstveröffentlichung dokumentiert ihn Christian Herrmann 2010 erneut<sup>19</sup> – und wertet ihn als „bleibend aktuell und überzeugend.“<sup>20</sup> Abermals wird hier die Samaritererzählung fokussiert, wie schon bei Krug nicht im übersetzten Wortlaut, sondern vermittels einer Paraphrase. Der Grundschulentwurf scheut sich nicht, die nacherzählte Samaritererzählung in einen kollektiven Vorsatz und ein gemeinsames Gebet münden zu lassen:

„Was können unsere Hände tun, wenn auch wir barmherzig sein wollen wie der Samariter? Der

Lehrer heftet nach den Schülerbeiträgen Fotos, auf denen Menschen zu sehen sind, die ihre Hände zum Helfen gebrauchen, [...] an die Tafel. Was tun die barmherzigen Hände auf diesen Fotos? Erzählt! Der Lehrer schreibt die Schüleräußerungen unter die Fotos. Ich habe euch ein kleines Lied mitgebracht. Es spricht davon, was zum Helfen wichtig ist. ‚Gott, du hast uns Hände gegeben: Lass uns dem andern helfen! Amen, amen, amen, amen.‘“<sup>21</sup>

### 3. Kunstgeschichtliche Rezeptionen als Spiegel vielfältiger Lesarten

Offensichtlich liegt es nahe, die Samariterperikope moralisch engzuführen. Heraus kommt dann der blasse Satz, „dass für Jesus die Nächstenliebe allen Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen“, oder gar der die Schüler/-innen vereinnahmende Vorsatz, dass „auch wir barmherzig sein wollen wie der Samariter“. Pädagogisch ist solch gelenkte Moralisierung höchst fragwürdig, da sie die sittliche Autonomie der Schüler/-innen ebenso unterläuft wie deren hermeneutische Kreativität. Doch könnte es ja sein, dass die Samaritererzählung zu nicht mehr taugt als zur Veranschaulichung moralischer Sätze und Vorsätze. Ist sie vielleicht gar keine Erzählung im poetischen Sinne, deren innere Dramatik den Leser fiktional in die unwägbareren Fahrnisse des Lebens eintaucht und ihm unterschiedliche Positionierungen erlaubt? Liefert die Samaritererzählung tatsächlich nur ein Exempel für Eindeutiges?

Dass dem nicht so ist, dass die Erzählung vom Hilflosen, dem Hilfe verweigert und zuteil wird, sehr wohl anschlussfähig ist für differente Erfahrungen des Menschseins, das verdeutlichte mir die fulminante Ausstellung, die 2015 unter dem Titel „Caritas. Nächstenliebe von den

16 Ebd., 21f. Im Gleichnistext selbst wird der überfallene Mann keineswegs als Jude identifiziert.

17 Ebd., 19.

18 Ebd.

19 Vgl. Herrmann, Christian: Nächstenliebe lernen. Unterrichts Anregungen und Praxiserfahrungen. In: Regensburger RU-Notizen 30 (2/2010) 48–59, 54–59.

20 Ebd., 53.

21 Ebd., 57f.



frühen Christen bis zur Gegenwart“ in Paderborn veranstaltet wurde.<sup>22</sup> Die Geschichte der christlichen Caritas vor Augen stellend, präsentierte besagte Ausstellung auch eine Vielzahl von Bildern zum barmherzigen Samariter. Unzweifelhaft wird erkennbar, dass nicht das rahmend-Lehrgespräch, sondern der narrative Kern der Perikope die Aufmerksamkeit der Künstler bannte. Hier, in der Narration, schlägt das wirkungsgeschichtliche Herz der gesamten Perikope!<sup>23</sup> Über Jahrhunderte hinweg gestalteten, kombinierten und verfremdeten Künstler den Fundus der Szenen und Figuren dieser Erzählung. Sie weigerten sich, vorschnell – wie die Lehrer – über die Erzählung hinwegzugehen, sie, die Künstler, ließen sich in das erzählte Geschehen verwickeln – und stellen vor Augen, dass der gerne moralisierte Text unterschiedlichste Saiten der menschlichen Existenz zum Klingen bringt und im Lichte dieser Existenz ganz verschieden gelesen werden kann. Drei Beispiele will ich kurz vorstellen, welche – entgegen aller didaktischen Verkürzungen – die Poesie der Samaritererzählung eindrucksvoll ins Recht setzen.

Ein Holzschnitt aus dem späten 15. Jahrhundert stellt die Handlung nach dem Überfall simultan dar. Rechts oben sehen wir, wie Priester und Levit ihrer Wege gehen, links in der Mitte, wie sich der Samariter dem überfallenen Mann zuwendet, unten schließlich, wie sich beide auf dem Reittier der Herberge nähern, vor der sie schon der Wirt begrüßt.

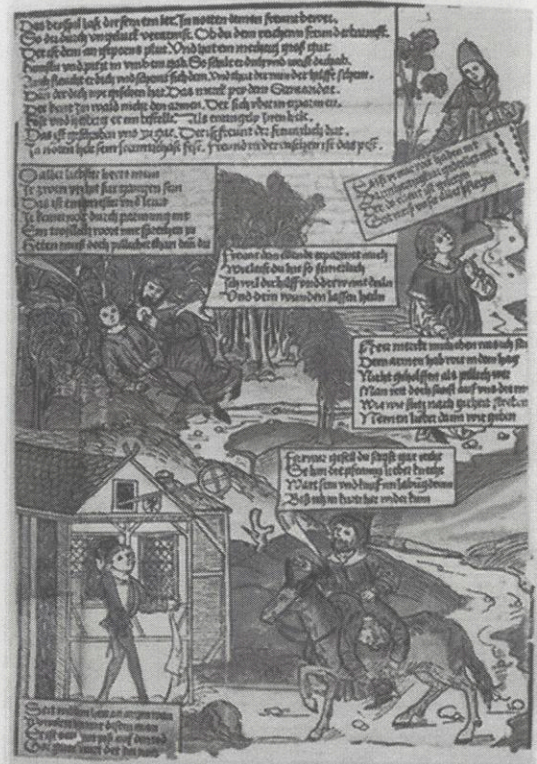


Abb. 2: Der barmherzige Samariter, 1480–1500, kolorierter Holzschnitt, Graphische Sammlung Albertina<sup>24</sup>

Ein Ölbild des Schweizer Künstlers Ferdinand Hodler (1853–1918), den auch Hubertus Halbfas wiederholt in seinem Schulbuchwerk aufgreift, fokussiert eine einzige Szene. Hodler holt den Betrachter ganz nahe heran an die berührende Zuwendung des Helfers zu einem nackten, verletzten Mann... Abgewandt vom Rezipienten, schutzlos den Elementen ausgeliefert, das Gesicht sonnenverbrannt, scheint er die Beine anzuziehen, um wenigstens seine Blöße zu bedecken. Sein Retter kauert links. Über den Verletzten gebeugt stützt er in einer Geste höchster Umsicht dessen Kopf und gibt ihm zu trinken. Er hat den

22 Vgl. Stiegemann, Christoph (Hg.): Caritas. Nächstenliebe von den frühen Christen bis zur Gegenwart. Katalog zur Ausstellung im Erzbischöflichen Diözesanmuseum Paderborn [23.07.-13.12.2015], Petersberg 2015.

23 Vgl. Zimmermann 2007 [Anm. 2], 548: „Die immense Wirkungsgeschichte der Parabel ist nicht unbegründet. Der Text bietet in seiner Prägnanz und Appellstruktur Auslegungspotenziale in ganz unterschiedlichen Richtungen.“

24 [http://sammlungenonline.albertina.at/?query=Inventarnummer=\[DG1930/27\]&showtype=record](http://sammlungenonline.albertina.at/?query=Inventarnummer=[DG1930/27]&showtype=record) [24.02.2016]. Auch dokumentiert in Stiegemann 2015 [Anm. 22], 338.





Abb. 3: Ferdinand Hodler, *Der barmherzige Samariter*, um 1883, Öl auf Leinwand, Leihgabe der Gottfried Keller-Stiftung; © 2014 Kunsthaus Zürich.<sup>25</sup>

deutlich jüngeren Mann offenbar auf seinen roten Mantel gebettet und studiert mit gerunzelter Stirn und konzentriertem Blick dessen Reaktionen.<sup>26</sup>

Ein Triptychon handkolorierter Holzschnitte des Expressionisten *Erich Heckel* (1883–1970) verlegt drei Szenen der Samaritererzählung auf die Schlachtfelder Flanderns, wo *Heckel* selbst im Ersten Weltkrieg als Sanitäter tätig war. Auf dem ersten Blatt wird dargestellt, wie die Räuber dem Mann seine Kleider rauben. Durch ihre Schläge ist er bereits so sehr geschwächt, dass sein Kopf [...] auf die Brust gesackt ist. Das zweite Blatt zeigt im Vordergrund den hilflosen und geschundenen Mann nackt auf dem Boden liegend, mit flehend ausgestreckten Armen und geöffnetem Mund. Doch die beiden schwarz gekleideten Gestalten im Hintergrund, Priester und Levit, ignorieren die Hilferufe des Opfers. Das dritte und letzte Blatt stellt die Ankunft des barmherzigen Samariters dar. Er versorgt die Wunden des Verletzten und reicht ihm etwas zu trinken, um ihn anschließend auf seinem Pferd in eine Herberge zu bringen.<sup>28</sup>



Abb. 4: Erich Heckel, *Triptychon „Der barmherzige Samariter“*: Räuber, Verwundeter, Samariter, kolorierte Holzschnitte, 1915, Berlin, Brücke-Museum, Foto Roman März; © Nachlass, Erich Heckel, Hemmenhofen.<sup>27</sup>

25 <http://caritas-ausstellung.de/pressebilder/> [24.02.2016]. Auch dokumentiert in ebd., 605.  
26 *Kepetzi, Ekaterini*: *Der barmherzige Samariter*. In: Ebd., 604–606, 604.

27 <http://caritas-ausstellung.de/pressebilder/> [24.02.2016]. Auch dokumentiert in ebd., 630f.  
28 *Soika, Aya*: *Der barmherzige Samariter*: 1 Räuber, 2 Verwundeter, 3 Samariter (Triptychon). In: Ebd., 630f., 631.



## 4. Was geschieht da eigentlich – und weshalb bewegt es die Menschen?

Bestärkt in der Zuversicht, dass die Samariterperikope tatsächlich eine poetische Erzählung birgt, lohnt es, sie gemeinsam mit Schüler/-innen zu erkunden und zu ergründen. Dabei gilt es den Spannungsreichtum des biblischen Textes ebenso wertzuschätzen wie die Sinnkonstruktionen der jetzigen Rezipientinnen und Rezipienten. Nachdem ich der Perikope vom barmherzigen Samariter selbst jahrelang aus dem Weg gegangen war, weil sie mir abgenutzt und verbraucht schien durch all die unterrichtlichen Moralisierungen, wagte ich vor einigen Tagen mit Studierenden das Experiment, sie im Sinne einer vielperspektivischen Bibeldidaktik zu erschließen. Leitend war der Gedanke, dass die poetische Narration das Kraftzentrum der Perikope darstellt, an ihr – der Erzählung – haften nämlich in aller Regel die Erinnerungen der Leser/-innen, an ihr entzündet sich bevorzugt ihre Fantasie.<sup>29</sup> Dies würdigend, unternahmen wir zunächst eine strukturelle Analyse,<sup>30</sup> die immer wieder neu bei der Eigengestalt der Erzählung einsetzte, um dann erst das Lehrgespräch in den Blick zu nehmen – im Gegensatz zur exegetischen Norm, umgekehrt vorzugehen.

In der Vielzahl des Beobachteten will ich mich auf die Akteure konzentrieren:

<sup>25</sup> Da stand **ein Gesetzeslehrer** auf, und um **Jesus** auf die Probe zu stellen, fragte er ihn: Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu gewinnen? <sup>26</sup> Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz? Was liest du dort? <sup>27</sup> Er antwortete: **Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem**

29 Dass Schüler/-innen bevorzugt die Handlungsfolge der konkreten Erzählung behalten, während das abstrakte Lehrgespräch eher verblasst, findet eine eindrückliche empirische Bestätigung in *Theis, Joachim*: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, insb. 206–208 und 215–217.

30 Vgl. *Porzelt* 2012 [Anm. 5], 107–115 mit Bezug auf *Hans Zirker*.

Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken, und: **Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst.** <sup>28</sup> Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach und du wirst leben. <sup>29</sup> Der Gesetzeslehrer wollte seine Frage rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster? <sup>30</sup> Darauf antwortete ihm Jesus:

**Ein Mann** ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von **Räubern** überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; **dann** gingen sie weg und ließen ihn halb tot liegen. <sup>31</sup> Zufällig kam **ein Priester** denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. <sup>32</sup> Auch **ein Levit** kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. <sup>33</sup> **Dann** kam **ein Mann** aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, <sup>34</sup> ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. **Dann** hob er ihn **auf sein Reittier**, brachte ihn **zu einer** Herberge und sorgte für ihn. <sup>35</sup> **Am andern Morgen** holte er zwei Denare hervor, gab sie **dem Wirt** und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich **wieder** komme.

<sup>36</sup> Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als **der Nächste dessen** erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? <sup>37</sup> Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!

(Lk 10,35–37)

*Abb. 5: Strukturaler Blick auf die Samariterperikope in der Einheitsübersetzung*

In der Erzählung selbst (V 30b–35) begegnet ein unbestimmter „Mann“<sup>31</sup>, der „von Räubern überfallen“ wird (V 30b). „Ein Priester“ (V 31) und „ein Levit“ (V 32) sehen den Geschundenen – und gehen weiter. Ein – abermals unbestimmter – „Mann aus Samarien“ taucht auf (V 33). Auch er sieht, aber voller „Mitleid“ (V 33). Auch er geht, aber auf den Überfallenen zu (V 34). Der Mann aus Samarien hilft und transportiert den Geschundenen auf seinem „Reittier“ zum „Wirt“, mit dem er schließlich eine Vereinbarung trifft, die seine Wiederkunft betrifft (V 33–35).

Das rahmende Lehrgespräch (V 25–30a und 36f.) bestreiten ein Toralehrer und Jesus. In der Tora (V 26) – ein Ortswechsel! – begegnet ‚der Herr, dein Gott‘ und ‚dein Nächster‘ (V 27). Als schwer zu erkennen, aber aufschlussreich erwies sich, dass

31 Noch elementarer spricht der griechische Text von ‚irgendeinem Menschen‘ (ἄνθρωπος τις)!

diskursiv 1



Jesus abschließend nicht den je eigenen Nächsten benennt, nach dem zuvor gefragt wurde. Jesus spricht vielmehr vom Nächsten jener anderen, dritten Person, die unter die Räuber gefallen ist (V 36).

Aus der sorgsam Erkundung des Textes heraus ergaben sich in unserem Experiment unterschiedliche Möglichkeiten der Perspektivenübernahme. Nicht nur die Motive des Samariters und die Situation des Opfers, sondern gerade auch die Optik der religiösen Funktionäre bannt die Aufmerksamkeit. Analogien zum Hin- und Wegsehen im Alltag tun sich auf. Vergleiche mit dem heutigen Versagen kirchlicher Verantwortungsträger im Missbrauchsskandal werden gezogen. Wie zu erwarten, fiel es weit schwerer, ins Lehrgespräch zu tauchen. Tastend wird erschlossen, dass Jesus den abstrakten Diskurs jäh unterbricht, indem er urplötzlich zu erzählen beginnt – und von der Halacha in die Haggada wechselt.<sup>32</sup> Zusehends richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, dass Jesus die Frage „Wer ist mein Nächster“ (V 29) abschließend umwandelt, indem er vom Nächsten eines Dritten spricht (V 36). Offene Fragen ergeben sich: Durften Priester und Levit vielleicht gar nicht helfen? Wollte der Gesetzeslehrer Jesus aufs Glatteis führen – oder diskutieren beide redlich miteinander?

Pendelnd zwischen Erkunden und Besprechen zog die Auseinandersetzung mit der Samariterperikope die Studierenden in den Bann. Nicht genötigt, eine klare Botschaft herauszudestillieren, entwickeln sie eigene Fragen, Hypothesen und Ideen.<sup>33</sup> Nach Sättigung des Gesprächs wäre es wohl fruchtbar gewesen, ei-

nige wirkungsgeschichtliche Zeugnisse einzuspielen. Dies hätte die Chance eröffnet, fremde Blickwinkel auf die selbst erkundete Erzählung einzunehmen. Auch so frage ich die Studierenden, warum die schlichte Erzählung vom barmherzigen Samariter aus ihrer Sicht seit Jahrhunderten immer wieder neu Menschen bewegt. Weil das Gleichnis dazu einlade, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, antworten sie, und weil es sich mit verschiedenen Lebenssituationen verknüpfen lasse.

In eigenen Worten habe ich zu umschreiben versucht, was geschieht, wenn heutige Leser/-innen der Samariterperikope in behutsamer, konzentrierter und offener Weise auf den Zahn fühlen. Erst wenn wir uns in die erzählte Handlung und deren diskursive Rahmung entführen lassen, kann der Text uns – mit *Mario Vargas Llosa* gesprochen – helfen, das Leben „besser [...] zu verstehen, uns in dem Labyrinth zurechtzufinden, in das wir geboren werden, in dem wir leben und sterben.“<sup>34</sup>

Es liegt nicht an der Samariterperikope selbst, wenn sie moralisiert wird, sondern an einem religionsdidaktischen Umgang mit ihr, der die Bibel als bildendes Buch ad absurdum führt, indem er vieldeutige Gottesliteratur zu eindeutigen Botschaften verdünnt.

*Dr. Burkard Porzelt  
Professor für Religionspädagogik und  
Didaktik des Religionsunterrichts an  
der Fakultät für Katholische Theologie  
der Universität Regensburg,  
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg*

32 Vgl. *Riniker, Christian*: Lukas. In: Evangelisch-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich (Hg.): *Erklärt – Der Kommentar zur Zürcher Bibel*. Band 3, Zürich 2010, 2086–2175, 2127.

33 Vgl. *Zimmermann* 2007 [Anm. 2], 541: „So klar der Text als Beispiel für Hilfshandeln beim ersten Lesen erscheint, so doppeldeutiger, rätselhafter, verwirrender wird er, je tiefer man in ihn eindringt. Eine klare, eindeutige Aussage zerrinnt in den Händen. Stattdessen werden eigene Deutungsprozesse in Gang gesetzt.“

34 *Vargas Llosa, Mario*: Ein Lob auf das Lesen und die Fiktion. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Nobelpreis für Literatur 2010. In: *Universität* 66 (5/2011) 5–23, 21.